

Kleffmann, Rainer

Fortschreitende Erziehungswissenschaft und misslingende Interaktion

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 343-347. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Kleffmann, Rainer: Fortschreitende Erziehungswissenschaft und misslingende Interaktion - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 343-347 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232158 - DOI: 10.25656/01:23215

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232158>

<https://doi.org/10.25656/01:23215>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion *

I.

Die Arbeitsgruppe setzte sich zunächst mit gegenwärtig zunehmenden und populären Klagen über die Erziehungswissenschaft auseinander, wie sie sich etwa in drei „Zeit“-Artikeln von KLINGENBERG, KLOSE und STÜTTGEN niederschlagen. In ihnen wird versucht, Schwierigkeiten in der Verständigung und Interaktion zwischen Wissenschaftlern und Praktikern der fortschreitenden Erziehungswissenschaft anzulasten. Damit ist zweifelsohne ein objektiv vorhandenes und bedeutsames Problem angesprochen, aber vielleicht ein zu undifferenzierter Ansatz gewählt, um den Beschwerden und Widersprüchen der Theoriebildung, dem Wandel und den neuen Erfordernissen der Praxis und den Erwartungen und Rezeptionsproblemen der Erzieher gerecht zu werden. Unter den erziehungswissenschaftlichen Fortschritt fallen ja nicht nur die inkriminierten Einseitigkeiten, sondern auch nötige und schwierige Reformvorhaben.

Eine Arbeitsgruppe, die sich um die Aufklärung dieses komplizierten Gegenstandes bemüht, sollte natürlich nicht selber in Verständigungsschwierigkeiten verfallen; es wurde deshalb vermieden, von vornherein mit vorgegebenen Kategorien und Konzeptionen an das Thema heranzugehen. Vielmehr sollte über die vorhandenen Verkehrsformen im Erziehungsbereich und das darin verborgene Theorie-Praxis-Problem zu grundsätzlichen Fragestellungen gelangt werden.

Die Analyse der Erscheinungsformen der mißlungenen Interaktion führte zu folgenden Fragen:

- Was hat sich am Gegenstand der Erziehungswissenschaft geändert?
- Vor welchen neuen Situationen stehen die Erzieher?
- Sind die Erzieher offen für Veränderungen, oder haben sie sich in festen institutionellen Rollen und Handlungsmustern etabliert?
- Wie hat die Erziehungswissenschaft auf diese Veränderungen reagiert, und welche Beiträge dazu hat sie aus ihrer wissenschaftsimmanenten Entwicklung geliefert?
- Welche qualitativ neuen theoretischen Zugriffe für die gegenwärtige Situation bieten sich an?
- Gibt es institutionelle Möglichkeiten, künftig gemeinsame Arbeit von Theoretikern und Praktikern an der Entwicklung von Erziehungswissenschaft zu gewährleisten?

Die Herstellung der berechtigten Momente in der Kritik der „Zeit“-Artikel an der Erziehungswissenschaft war hilfreich bei der Suche nach angemessenen Antworten. Denn wenn die drei Autoren auch einer Mystifikation der neueren erziehungswissenschaftlichen

* Arbeitsgruppenleiter: ILSE DAHMER
Protokollant: RAINER KLEFFMANN.

Ansätze Vorschub leisten, indem sie Ressentiments unterstützen, statt sie auszuräumen, lassen sie doch Desiderate der bisherigen Fachdiskussion deutlich werden. Solche Desiderate sind die im Anschluß an idealtypische Erziehungs- und Interaktionstheorien nötigen konkreten Anweisungen für die Umsetzungsschwierigkeiten der Erzieher. Es ist bisher nicht genügend reflektiert und mit der Theorie vermittelt, wie die betroffenen Personen die gewünschten Interaktionsprozesse in Gang setzen sollen. Auch MOLLENHAUER machte in seinem Einführungsreferat keine Angaben für die Organisation dieses Vorgangs; die von ihm angeführte „Barriere gegenüber der Neudefinition des Erziehungshandelns“ hat er nicht mehr untersucht.

Über die Erörterung bisher schon vorliegender weitgreifender Theorieansätze und integrierter Theorie-Praxis-Modelle ergeben sich Dimensionen einer umfassenden praktikablen Theorie, unter der vorhandene Untersuchungen, Vorstellungen, Modelle usw. „überformt“ und subsumiert werden können. Die Berücksichtigung des „subjektiven Faktors“ der Erzieher als auch der Betroffenen wurde einer solchen Theorie immanent gesehen. Die Auflösung immunisierter Verhaltensweisen, die Reflexion von Widerständen, Ängsten usw., und die Rekonstruktion von Interessen sind Momente eines therapeutischen Diskurses, der die Teilnehmer sowohl für die Realitätsbewältigung, als auch für die weiterführende Kritik herrschender Verhältnisse befähigen soll.

Die abschließende Sitzung der Arbeitsgruppe war wesentlich von dem Gedanken geleitet, daß „die Verdinglichungen des persönlichen wie des kollektiven Lebens zuerst kritisch-antizipatorisch, dann auch praktisch aufzuheben“ seien. Über die Genese kritisch-emanzipatorischer Ansätze aus Handlung und Erfahrung oder Theorie ist damit noch kein Beschluß gefällt, und es handelt sich somit auf jeden Fall um ein Ergebnis der gesamten Diskussion und nicht, wie es Teilnehmer nur der ersten Sitzungen erscheinen könnte, um ein schließlich doch noch gefällttes Verdikt über Praxis.

II.

Nachfolgend soll versucht werden, die Diskussion unter einigen systematischen Gesichtspunkten zusammenzufassen. Dabei ist in Kauf genommen, daß auf der einen Seite Einzelaspekte verloren gehen können und andererseits ein falscher Eindruck der Geschlossenheit der Argumentation in der Arbeitsgruppe entsteht. Dafür treten generelle Überlegungen hoffentlich stärker hervor.

Die Vorhaltungen von KLINGENBERG, KLOSE und STÜTTGEN finden in der Soziologie eine gesellschaftstheoretische Entsprechung bei SCHELSKY. Was ihre Kritik an dem nur scheinbaren Fortschritt in der Erziehungswissenschaft anbetrifft, könnten sie sich auf VON HENTIG stützen, wenn sie nicht nur Verhältnisse restaurieren, sondern einen ursprünglichen Aufklärungsanspruch einlösen wollten. Die Artikel machen sicher mit Recht auf den in der Erziehungswissenschaft besonders großen Graben zwischen ihrer Theorie und den darin formulierten Ansprüchen und der Praxis aufmerksam. Es ist aber zweifelhaft, ob dafür die Sprache der Erziehungswissenschaft verantwortlich zu machen ist; anderen Wissenschaften, etwa der Medizin, wird ihre Fachsprache nicht vorgehalten. Die Entwicklung einer Fachsprache sollte auch als Bestandteil von Reformen verstanden werden. Es ist wohl auch nicht richtig, nur von der Verunsicherung der Praktiker auszugehen und die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft gegenüber neuen Problemen nicht zu sehen. Statt nun über die Probleme und Schwierigkeiten der

Erziehungswissenschaft aufzuklären und eventuell Ungereimtheiten aufzudecken, aktualisieren und verstärken die drei Autoren Ressentiments, die sich in Begriffen wie „Tarnsprache“, „Tabusprache“, „Unsprache“ oder gar „Endlösung“ Luft machen.

Bevor auf sachlich begründete Enttäuschungen der Praktiker an der Theorie eingegangen wird, sollte jedoch gefragt werden, ob die meisten von ihnen denn tatsächlich Hilfe in der Theorie suchen und von ihr Veränderungsvorschläge aufnehmen. Hier müßte vielleicht sogar die Sozialisation der Betroffenen erforscht werden, um Gründe zu finden, die zur „Immunisierung“ ihres Habitus und ihrer Denkweisen geführt haben. Ein Indiz für die Veränderungsfeindlichkeit ist die Bevorzugung und weite Verbreitung nicht problematisierender und auf unmittelbare Praxishilfe ausgerichteter Literatur (z.B. die Kurzausgabe von KLAFFIS Didaktischer Analyse und GRELL). Unter den Voraussetzungen scheint das Sprachhindernis nur vorgeschoben zu sein. Andererseits muß jedoch auch erwähnt werden, daß viele Hochschullehrer aus der Praxis gekommen und vor ihr geflüchtet sind und ihrerseits Berührungängste haben. Obwohl von den Theoretikern eher ein Überschauen der Barrieren und ein erster Schritt zur Integration von Theorie und Praxis erwartet werden könnte, reichen ihre Überlegungen nicht bis in die Erziehungswirklichkeit.

Wer aber von der Erziehungswissenschaft umfassende Hilfe erwartet, kann trotzdem enttäuscht werden. Er wird häufig mit partikularen empirischen Untersuchungen oder weitreichenden Programmen konfrontiert, die an einer idealen und damit fiktiven Erziehungssituation orientiert sind. Sie greifen die wirklichen Probleme nicht auf. Es ist schnell einsichtig, daß diese Probleme durch einen Theorie und Praxis übergreifenden Ansatz lösbar sein könnten. In der Praxis bedeutete das etwa einphasige Lehrerbildung und die zeitliche Freistellung von Hochschullehrern für Schultätigkeit sowie die Kürzung des Stundendeputats für Lehrer zugunsten wissenschaftlicher Arbeit. Derartige Versuche aus Bremen, Oldenburg und Göttingen wurden angeführt. Für die theoretische Konstruktion und Begründung eines solchen übergreifenden Ansatzes müssen allerdings sehr umfangreiche Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Wenn man von der Hypothese ausgeht, die inkriminierten Fortschritte in der Erziehungswissenschaft seien durch einen „Wandel ihres Gegenstandsbereichs“ verursacht, so muß man diesen Wandel bestimmen und die verschiedenen wissenschaftlichen Versuche seiner Bewältigung aufzeigen. Es wurde von einem „generellen sozialhistorischen Transformationsprozeß“ gesprochen, dem die traditionellen Handlungsmuster und ihre theoretischen Legitimationen nicht mehr gerecht würden. In stabilen Gesellschaftsformationen oder wenigstens unter kontinuierlichen Einstellungen und Bewußtseinsformen (etwa: akzeptieren von Institutionen, Autoritäten, gesellschaftlichen Chancenverteilungen) ist wissenschaftliche Orientierung ein „Luxus“, was sich etwa in der früher recht kurzen und praxeologischen Lehrerbildung gezeigt hat. Als diese Bedingungen sich geändert hatten, wurde an die Erziehungswissenschaft der Anspruch gestellt, die neuen Probleme zu erklären, Handlungsanweisungen für die veränderte Praxis zu geben und auch noch mit zuverlässigen Prognosen aufzuwarten.

Die fachlichen Reaktionen darauf sind unterschiedlich: Neben regressiven Tendenzen, wie sie oben angesprochen wurden, sind partikularistische Ansätze und Aufteilungen der Erziehungswissenschaft entstanden. Insbesondere wurden verstärkt Hilfswissenschaften herangezogen, die heute teilweise spezifisch pädagogische Analysen ersetzen (beispielsweise Soziologie und Psychologie in der Sozialisationstheorie). *Nach den Ergebnissen der Diskussion in der Arbeitsgruppe müssen adäquate wissenschaftliche Überlegungen zu den neuen Problemstellungen erstens die generelle Ebene von Theorie und Praxis umspannen*

und müssen dabei zweitens noch zwischen der Aufklärung der Sache und der Einbeziehung des oder der Adressaten ihrer Analysen differenzieren. Das bedeutet zunächst, daß alle Ansätze, in denen Theorie und Praxis traditionell getrennt sind, ungeeignet erscheinen und andere, die einen universellen Anspruch stellen, besonders berücksichtigt werden sollten.

Anspruch auf Allgemeinheit erheben besonders der methodologisch geschlossene und durchgängige erziehungswissenschaftliche Positivismus (BREZINKA) und eine universalistische Interaktionstheorie (vgl. das Referat von MOLLENHAUER). Obgleich der positivistische Ansatz in einer Fülle von empirisch-analytischen Untersuchungen praxisbezogen erscheint, bemißt er die „Richtigkeit“ seiner Untersuchungen nur methodisch. Dieses Verfahren wurde schon im Positivismusstreit der Sozialwissenschaften in Frage gestellt. Den Kriterien der Arbeitsgruppe kam der interaktionistische Ansatz näher, weil er sich in einer Ebene zwischen Theorie und Praxis angesiedelt hat und zugleich weder dem Operationalismus noch einem zu befürchtenden Ökonomismus nur gesellschaftlicher Erklärungen verfällt.

Der subjektive Faktor ist selber eine Macht und nicht nur theoretische Bestimmung. Deshalb kommt erziehungswissenschaftliche Reflexion nicht umhin, ihn zentral aufzunehmen und somit substantiell Praxis zu enthalten. Sie darf dabei jedoch nicht zur „Erziehungskunst“ regredieren, sondern muß die Desiderate bisheriger Theorie und Praxis aufdecken. Wie kann sie das machen und was hebt sie als Mangel hervor?

- Die Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten und Widersprüche in der Erziehungspraxis und ihre Enttäuschung an der Erziehungswissenschaft werden aufgenommen, reflektiert und untersucht. Verlorene oder deformierte Interessen und ihre sprachliche Repräsentation werden rekonstruiert.
- Es wird gefragt, ob der Spielraum bisheriger praxisorientierter Theorien und Modelle (etwa Rollentheorie) genügend ausgeschöpft wurde bzw. was daran im Hinblick auf ihre Allgemeinheit und Praktikabilität zu verbessern ist. Auch das Problem der Vermittlung ist dabei aufzugreifen.
- Schon vorhandene Theorien mit ähnlich weitem Anspruch, wie neuere philosophische Hermeneutik (APEL, HABERMAS), Psychoanalyse und Marxismus werden einbezogen.
- Zur Entwicklung heuristisch fruchtbaren Kriterien für diese Aufgabe werden die Deutungsmuster von Praktikern und verschiedenen Theorien herausgestellt, um unerkannten Divergenzen auf die Spur zu kommen. Ebenso ist nach der „geheimen Anthropologie“ unterschiedlicher Ansätze zu fragen.

Die bisher formulierten Ansprüche an erziehungswissenschaftliche Reflexion und die Umriss ihrer Zuständigkeit lassen sie als ein einerseits unzugängliches und andererseits zu unbestimmtes Konstrukt erscheinen. Es muß deshalb gefragt werden, ob hier nicht Bedeutung und Möglichkeit von Theorie zu weit gefaßt sind und damit die Erziehungspraxis aus dem Blick gerät. Dies insbesondere, weil zuviel Bereitschaft zur Veränderung von den an der Erziehung Beteiligten erwartet wird und zuviel „Aufklärungsgläubigkeit“ in die Theoriebildung einfließt. Solche Einwände führten zu einer Präzisierung und positiven Bestimmung der Frage, wie fortschreitende Erziehungswissenschaft angesichts mißlingender Interaktion sich entwickeln und was sie leisten kann: Wenn ihre Praxisorientierung nicht nur rhetorisch ist, dann ist sie auch die Theorie aller von ihr Betroffenen, d. h. alle sind an ihrem Ausgestaltungsprozeß beteiligt und sie entfaltet sich gleich den dazugehörigen Interaktionsvorgängen prozessual. Da die Erziehungsbedürftigen, die Erzieher und

die Erziehungswissenschaftler selbst in dem Konstruktions- und Definitionsprozeß der Wissenschaft stehen, ist zudem außer der Analyse des Objektbereichs ihre eigene Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft immanent. Das heißt, selbst wenn die Untersuchungsgegenstände vorübergehenden Objektcharakter bekommen, so werden sie doch wieder in einer reflektierten Subjektivität aufgehoben. Die „relative Autonomie“ des Erziehungsbereichs (BOURDIEU/PASSERON) ist die positive Voraussetzung für die differenzierte Entfaltung dieser neuen Qualität.

Daß solche Veränderungen organisatorische Voraussetzungen und, soweit sie in Gang kommen, Konsequenzen haben, liegt auf der Hand. Ihre politische Realisierung wurde im abschließenden Statement in ihrer Notwendigkeit unterstrichen. Besonderes Gewicht liegt bei den „Initialzündungen“, die sich ergeben, wenn man vorhandene Möglichkeiten gezielt ausschöpft.

Im Zusammenhang des Theoriebildungsprozesses wurden Hermeneutik, Psychoanalyse und Marxismus und ihre neueren Fortentwicklungen nochmal explizit aufgegriffen. Sie sind jedoch nicht der Ausgangspunkt der Theoriebildung in der Arbeitsgruppe gewesen, sondern eher Ausdruck des erreichten Reflexionsstandes. Aus ihnen ergibt sich der Anlaß zu zwei weiteren Bestimmungen der gemeinten Erziehungswissenschaft.

1. Erziehungswissenschaft muß sich ihnen gegenüber gewissermaßen auf einer Metaebene ansiedeln, weil die Ausgangsprobleme nicht in diesen Theorien aufzugehen scheinen, sondern umgekehrt diese Theorien zur Aufklärung der Ausgangsprobleme herangezogen wurden. Das Verhältnis von Theorie und Praxis, die objektive Analyse, die Selbstreflexion der Beteiligten und die hermeneutische Betrachtung von Interaktionen decken sich nicht mit ihnen. Zudem sperren sie sich gegen eine einfache Parallelisierung.
2. Hermeneutik, Psychoanalyse und Marxismus setzen der Erziehungswissenschaft zugleich Maßstäbe. In ihnen ist praxisbezogene Theorie schon immer mehr als bloß praktikable Theorie gewesen. Bei MARX sind Theorie und Praxis dialektisch vermittelt. Theorie kommt aus der Praxis und ist zugleich kritische Theorie der Praxis. Sie soll Praxis durchschaubar machen und gleichzeitig den Graben zu ihr wieder überwinden. Solange das nicht der Fall ist, sind Theorie und Praxis „entkoppelt“, auch wenn sie den gleichen Gegenstand betreffen.

In diesem Licht erscheint der „subjektive Faktor“ nochmal neu. Er ist unter verdinglichten Verhältnissen eben nur ein Faktor, zum anderen betrifft er aber konkret handelnde Individuen, „menschlich sinnliche Tätigkeit, Praxis“ (MARX). Die wissenschaftliche Erklärung der sich naturwüchsig entfaltenden (nicht von den Subjekten bewußt gewollten) gesellschaftlichen Verhältnisse und die Aufdeckung ihrer „Pseudonatur“ in der Theorie ermöglicht es den Subjekten, sich zuerst denkend und dann praktisch über ihre jetzigen Verhältnisse zu erheben. Sie müssen für die herrschenden Lebensbedingungen „fit gemacht“ und gleichzeitig so erzogen werden, daß sie sich darüber hinaus und dagegen entwickeln können (vgl. HELMUT DAHMER, LORENZER, ZUR LIPPE, SONNE-MANN).

Literatur

- KLINGENBERG, G.: Was hat er nur gemeint? In: Die ZEIT 1975, Nr. 29.
STÜTTGEN, A.: Junge Lehrer – Ratlos. Zuviel Theorie, zuwenig Praxis. In: Die ZEIT 1975, Nr. 48.
KLOSE, W.: Reden wie Piloten – Leerformeln statt Anschaulichkeit. In: Die ZEIT 1975, Nr. 48.